

DERECHO A  
LA EDUCACIÓN



## Afectaciones del derecho a la educación de la primera infancia rururbana

IMPACTS ON THE RIGHT TO AN EARLY RURAL-URBAN CHILDHOOD EDUCATION

AFETAÇÕES DO DIREITO À EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA NO MEIO RURAL

**Mary Luz Marín Posada<sup>1</sup>; Jaime Alberto Saldarriaga Vélez<sup>2</sup>,  
Yohanna Urrea Parra<sup>3</sup>, Carolina Morales Montoya<sup>4</sup>**

**Citar artículo como:**

Marín-Posada, M. L., Saldarriaga-Vélez, J. A., Urrea-Parra, Y. y Morales-Montoya, C. (2022). Afectaciones del derecho a la educación de la primera infancia rururbana. *Educación y Ciudad*, (43), 199-214. <https://doi.org/10.36737/01230425.n43.2022.2710>

**Fecha de recepción:** 2 de noviembre de 2021

**Fecha de aprobación:** 28 de marzo de 2022

**Resumen**

El presente artículo es resultado de la investigación *El derecho a la educación de los niños y las niñas de primera infancia de la vereda La Aldea de San Sebastián de Palmitas, 2021*. Hace lectura hermenéutica crítica de las afectaciones del derecho a la educación de niños y niñas de la primera infancia en un territorio campesino rururbano de Medellín, segunda ciudad de Colombia. La investigación se realizó en tiempos de la pandemia de la covid-19, posibilitando mayor visibilidad de las desventajas de niños y niñas de la primera infancia rururbana campesina (0-6 años), en cuanto al derecho a la educación y a los derechos en la educación, en desventaja con los urbanos. Se tomaron las voces de niños, niñas, madres y padres de familia, las educadoras, y líderes comunitarios y gubernamentales. Toma como referente conceptual los indicadores del derecho a la educación propuestos por Unesco: *Asequibilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad y Adaptabilidad*; se desvela cómo el derecho a la educación de la primera infancia rururbana está siendo implementado de manera restringida, que en el caso vereda La Aldea, llega hasta su desrealización. Con ello se busca aportar a la lucha por el reconocimiento del derecho a la educación de la primera infancia de territorios rurales y rururbanos, develando el desconocimiento de la diversidad territorial, de los niños y niñas como sujetos de derechos y actores sociales y sus necesidades e intereses específicos, y de ellos mismos en cuanto a su condición de sujetos de derechos.

**Palabras clave:** derecho a la educación; infancias rururbanas; educación rural; derecho a la educación inicial.

**Abstract**

This following article is the result of the investigation named *El derecho a la educación de los niños y las niñas de primera infancia de la vereda La Aldea de San Sebastián de Palmitas, 2021*. It is based on a lecture in critical hermeneutical reading that studies the effects of the right to education for girls and boys in the early childhood from a rural-urban area of Medellín, Colombia's second city. The research was conducted during the times of the Covid-19 pandemic, allowing a greater visibility of the disadvantages that exist for the girls and boys from the rural-urban early childhood country (0-6 years), studying it from a perspective of the right to education and rights in education, being aware of its drawback with the urban people. Furthermore, the voices of the boys, girls, mothers and fathers, the educators, and the community- and government leaders were taken for research purposes. Applying as a conceptual reference the indicators of the right to education proposed by UNESCO, the words *affordability, accessibility, acceptability and adaptability* reveals how the right to a rural-urban early childhood education is being implemented in a restricted way, which in the case of the village La Aldea, it goes as far as it reaches its derealization. To that end, there is a search for a way to be able to contribute to the fight for a recognition of the right to early childhood education in rural and rural-urban territories by revealing the ignorance of the territorial diversity, of the girls and boys as subjects of rights and social actors and their needs and specific interests, and of themselves in terms of their status as subjects of rights.

**Keywords:** right to education, rural-urban childhoods, rural education; initial education.

**Resumo**

Este artigo é o resultado da pesquisa *O Direito à educação de meninos e meninas da primeira infância da Aldeia de La Aldea de San Sebastián de Palmitas, 2021*. Faz uma leitura hermenéutica crítica dos efeitos sobre o direito à educação de crianças em uma área rural de Medellín, a segunda cidade da Colômbia. A pesquisa foi realizada em tempos de pandemia de Covid-19, possibilitando maior visibilidade das desvantagens das crianças da primeira infância rural (0-6 anos), em termos de direito à educação e direitos à educação. Uma desvantagem com a população urbana. Para isso, foram ouvidas as vozes de crianças, mães e pais, educadores e lideranças comunitárias e governamentais. Toma como referência conceitual os indicadores de direito à educação propostos pela UNESCO, *disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade*; Revela-se como o direito à educação infantil rural vem sendo concretizado de forma restrita, que no caso da aldeia La Aldea chega a ser concretizado. Visa contribuir na luta pelo reconhecimento do direito à educação infantil nos territórios rurais e urbanos, revelando o desconhecimento da diversidade territorial, das crianças como sujeitos de direitos e atores sociais e de suas necessidades e interesses específicos, e de si mesmas nos termos de sua condição de sujeitos de direitos.

**Palavras-chave:** direito à educação, infâncias rururbanas, educação rural; educação inicial.

## Introducción

Para analizar el estado de realización del derecho a la educación inicial de los niños y niñas de la vereda La Aldea (Medellín, Colombia), se tomó como referente los indicadores propuestos por Katarina Tomasevski (2004): *Asequibilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad y Adaptabilidad*, o sistema de las 4A, a partir de los cuales se valoró su cumplimiento, entendiendo el derecho a la educación de la primera infancia (0-6 años) como un derecho humano fundamental.

El artículo 28 de la *Convención de Derechos del Niño*, reconoce que los niños tienen derecho a la educación en igualdad de oportunidades. No obstante, se propicia desigualdad al declarar que «los Estados parte [...] tienen la obligación de garantizar la educación primaria obligatoria y gratuita para todos [...] Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella» (Unicef, 1989), no haciendo referencia explícita a la educación de la primera infancia como obligación prioritaria de los Estados parte. Desde la firma de la Convención, se reconoce el *derecho a la educación inicial de la primera infancia*, sin embargo, «su comprensión como un derecho de todos los niños y su tratamiento de plena legitimidad en el sentido más amplio ha sido

por primera vez reconocido sólo [sic] durante los últimos años» (Ancheta, 2014, p. 53).

Según la CEPAL (2017), para el 2014 la cobertura de educación preescolar en Colombia, para niños y niñas de 3, 4 y 5 años de edad muestra una brecha en la cobertura entre las zonas rurales y urbanas: en zonas urbanas, 91,3 % para niños y niñas de 5 años de edad, 67,6 % para los de 4 años de edad y 40,8 % para los de 3 años de edad; mientras que en zonas rurales la cobertura es de 84,8 % para los primeros, 54,2 % para los segundos y 24,8 % para los terceros. Pese a la universalización del acceso a la educación y la ampliación de la cobertura (Rosemberg, 2009), en Latinoamérica el proceso de escolarización está marcado por una dinámica de *exclusión incluyente* (Gentili, 2009), así, no solo están excluidos del derecho a la educación los niños y niñas que no van a la escuela, sino también aquellos que no tienen otra alternativa que la de «permanecer en un sistema educativo que no garantiza ni crea condiciones para el acceso efectivo a una educación de calidad» (p. 34).

En Colombia la educación no fue obligatoria ni un derecho hasta la Constitución de 1991 (art. 44). No obstante, desde los inicios del siglo XX se fundaron en Colombia instituciones dedicadas a cuidar, proteger y educar las infancias. Se destaca el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), creado por la Ley 75 de 1968 con el fin de «proveer la pro-

<sup>1</sup> Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Antioquia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0052-0375> Correo electrónico: [maryl.marin@udea.edu.co](mailto:maryl.marin@udea.edu.co)

<sup>2</sup> Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Antioquia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2374-4147> Correo electrónico: [jalberto.saldarriaga@udea.edu.co](mailto:jalberto.saldarriaga@udea.edu.co)

<sup>3</sup> Licenciada en Pedagogía Infantil. Universidad de Antioquia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0522-4890> Correo electrónico: [yohanna.urrea@udea.edu.co](mailto:yohanna.urrea@udea.edu.co)

<sup>4</sup> Licenciada en Pedagogía Infantil. Universidad de Antioquia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0208-9013> Correo electrónico: [carolina.morales1@udea.edu.co](mailto:carolina.morales1@udea.edu.co)

tección del niño y procurar la estabilidad y bienestar familiar» (Ministerio de Educación Nacional, 2014b, p. 18). Después, en 1972, el ICBF da origen a los hogares comunitarios, institucionales y familiares.

Posteriormente, con la Ley 115 de 1994 se decreta, en el artículo 11, el nivel preescolar que comprenderá mínimo un grado obligatorio. Es a partir del 2006, con el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006 [Congreso de la República], 2006), que se comienza a tener en cuenta la educación y atención integral de la primera infancia en Colombia. En el artículo 29 se establece que:

La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad.

En el año 2016 se firma la Ley 1804 «Por la que se establece la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre», que en el artículo 5 establece que la educación inicial es un derecho de los niños y niñas entre los cero y los seis años de edad (Congreso de Colombia, 2016).

En el caso de Medellín (Roldán, 2020) es importante señalar el programa *Buen comienzo*, creado en el año 2004 con la intención de brindar una atención integral a los niños, las niñas y sus familias durante sus primeros cinco años de vida, mediante diferentes modalidades de atención que responden a las necesidades de las familias: entorno familiar, entorno institucional y entorno comunitario (Alcaldía de Medellín, 2021). Sin embargo, en contextos rurales como los de algunas veredas de San Sebastián de

Palmitas, sin transporte o con vías de fácil acceso, o existen pocos niños, según la medida técnica, para crear Centros de Desarrollo Infantil Buen Comienzo. En consecuencia, los niños y niñas de la vereda La Aldea y otras seis veredas, menores de 4 años cumplidos, tienen desrealizado su derecho a la educación: las barreras administrativas y políticas atentan hoy contra este derecho humano fundamental (*Accesibilidad*).

Durante la crisis generada por el covid-19, las escuelas rurales y rururbanas están más afectadas para garantizar el derecho a la educación, debido a que la *disponibilidad* o *asequibilidad* se limita porque la mayoría de los estudiantes no cuentan con la conectividad y los medios tecnológicos necesarios para acceder a la educación virtual.

El territorio propuesto para la elaboración del presente proyecto fue la vereda La Aldea, corregimiento de San Sebastián de Palmitas, perteneciente al municipio de Medellín, ubicado en el extremo noroccidental de la ciudad. Con respecto a su economía, el 90 % del corregimiento es rural, por lo tanto, las actividades principales giran en torno a la agricultura y, en menor medida, la ganadería (Alcaldía de Medellín, 2015, p. 35). Por otra parte, el 95 % de los habitantes pertenecen a los estratos socioeconómicos bajos 1 y 2 (Alcaldía de Medellín, 2015). Según Noticias Telemédellín (4 de mayo de 2020), 130 estudiantes de básica primaria y 360 estudiantes de básica secundaria del corregimiento, a la fecha no cuentan con este servicio; en la cuarentena estos tuvieron que recibir guías para continuar el proceso educativo, con lo que la *Asequibilidad* y la *Accesibilidad* se vieron afectadas por falta de conectividad y las condiciones económicas.

En consecuencia, el objetivo de esta investigación es: analizar, desde la perspectiva sociocrítica, el estado de realización del derecho a la educación inicial de los niños y niñas entre los 3 y los 5 años de edad en la vereda La Aldea de San Sebastián de Palmitas, como aporte a la política pública para la primera infancia rural de Medellín, revisando los mecanismos que posibilitan o dificultan dicha realización.

Diversos investigadores han venido recabando en la problemática del derecho a la educación rural, no obstante, en la revisión adelantada se encontraron pocas investigaciones que estuvieran direccionadas a la garantía del derecho a la educación y atención de los niños y niñas de 0 a 5 años de edad en contextos rurales. La mayor parte de las investigaciones que hacían referencia a educación rural estaban enfocadas en primaria. Resaltamos los debates que se vienen planteando en torno a:

- Las políticas públicas, la brecha entre los procesos de formulación e implementación de dichas políticas, y la intersectorialidad como alternativa necesaria (Alarcón, 2015).
- La brecha entre la sociedad política, la academia y las comunidades rurales (Alarcón, 2015).
- La necesidad de la implicación de cada comunidad rural en el diseño e implementación de su educación —*adaptabilidad*— (Alarcón, 2015).
- El papel de los educadores y educadoras en el diseño e implementación de política, y la autopercepción de no ser vistos ni escuchados (Viana, 2018).
- El abandono de las zonas rurales en materia de educación (Pitalúa y Causil, 2020).
- El modelo Escuela Nueva, problematizando el trabajo en aulas multigrado con docentes no

formados para ello y cuestionando el modo actual de implementación por aplicación de guías (García, 2016; López y Ramos, 2020; Cardona, 2018)

- La pobreza, el conflicto armado y el desplazamiento forzado, sumado al abandono del Estado, hacen inviable la educación rural en estos territorios (Posada, 2017).
- La brecha educativa urbano-rural en términos de equidad y calidad de la educación aún persiste, especialmente en relación con el acceso, la permanencia y la educación contextualizada (Guardia, 2020).
- La formación descontextualizada de muchos de los educadores enviados a comunidades rurales (Guardia, 2020; Pereira, 2019; Alarcón, 2015).
- La profundización de la brecha económica, educativa, tecnológica y curricular entre lo urbano y lo rural, que visibilizó y profundizó la contingencia del covid-19 (Fajardo *et al.*, 2020).

Estas brechas adquieren mayor profundidad en la educación inicial de contextos rururbanos, pues adquieren rasgos particulares y poco abordados, objeto de interés de esta investigación.

## Referentes conceptuales

Para comprender críticamente el estado de la realización del derecho a la educación de los niños y niñas de primera infancia en una comunidad rururbana, se partirá del análisis de tres categorías propuestas: *derecho a la educación inicial, educación inicial en contextos rururbanos, e infancia rural como sujetos de derecho.*

Se entiende la infancia como «una construcción social que se constituye de discursos, saberes y prácticas relacionados con los niños, tanto en sus dimensiones psicobiológicas como en su carácter sociocultural y subjetivo» (Amador, 2021, p. 23). La concepción moderna de infancia «implicó un paradigma de protección de los niños y niñas bajo la doctrina de la tutela y el cuidado por parte de los adultos, pero dentro de una concepción de incapacidad del otro para desarrollar su vida» (González y Hernández, 2014, p. 2). Esto cambió con la *Convención de los Derechos del Niño* (1989), pues con esta se empieza a concebir a los niños y niñas como sujetos de derechos. Asimismo, aparecen estudios que «confirman la presencia de múltiples infancias en el mundo» (James y Prout, como se citó en Amador, 2021 y Pavez, 2013), reivindicando la diversidad cultural de los contextos en los que viven y constatando las diferentes situaciones por las que ellos atraviesan (Unda y Llanos, 2013). Así, surge la categoría de *infancias rurales en contexto rururbanos*:

Las áreas rururbanas se conforman a partir de una relación asimétrica entre las consecuencias derivadas de las acciones de los pobladores —marcadas por los sentimientos de arraigo/desarraigo o de aceptación/rechazo hacia el lugar— y los sucesos políticos nacionales e internacionales que los impactan y los motivan a actuar. Es en este marco donde las técnicas y herramientas de trabajo propios del ambiente rural se combinan con la infraestructura, el equipamiento y los servicios urbanos para forjar un entramado distintivo y frágil. (Serenó *et al.*, 2010)

Lo anterior sucede porque los límites entre lo urbano y lo rural se desdibujan como resultado de nuevas dinámicas que se dan entre estos territorios. De esta manera, las infancias rururbanas se están configurando tanto desde lo que tradicionalmente se

ha nombrado como cultura campesina, transmitida por quienes habitan el campo y lo trabajan, *simultáneamente* con experiencias que portan quienes fueron a las ciudades a buscar otras oportunidades; sumando también todos los referentes urbanos producidos o transmitidos por los medios de comunicación (Unda y Llanos, 2013). En las actuales condiciones, habitar en zonas rurales y rururbanas no debería ser un obstáculo para que todos los niños y las niñas disfruten del derecho a una educación de calidad desde sus necesidades particulares y el respeto por la diversidad propia de este contexto (Cullen, 2004).

Para la efectiva realización del derecho a la educación Katarina Tomasevski (2004), relatora especial de ONU, propuso el modelo de las 4A para identificar los obstáculos y evaluar el compromiso de los Estados parte con la plena garantía de este derecho (Pulido, 2017): la *Asequibilidad* (disponibilidad), comporta la existencia de centros y modalidades de educación suficientes para todos los niños y niñas, docentes formados, equipamiento e infraestructura adecuada de las escuelas; *Accesibilidad* (permanencia) que obliga la eliminación de obstáculos, gratuidad, obligatoriedad, incluyente y de fácil acceso para todos, sin discriminación; la *Aceptabilidad* (calidad) o educación con calidad, entendida principalmente desde la formación y ejercicio de la democracia y derechos humanos, y la *Adaptabilidad* (pertinencia) (Köster, 2016): que las escuelas se adapten al interés superior de los niños y las niñas y que se transformen de acuerdo a las necesidades del contexto (Ruiz, 2014).

Por la *Aceptabilidad* y la *Adaptabilidad* se deben garantizar *los derechos en la educación*, siendo fundamentales la *participación* y el *reconocimiento*. En relación

con su definición, Gaitán (como se citó en Ramírez y Contreras, 2014) señala que la participación infantil refiere a un proceso mediante el cual los niños y las niñas se relacionan con los adultos, de manera que, gracias a esa relación, logran aumentar su poder organizadamente. Así, «estar inmerso en prácticas participativas auténticas y significativas les lleva a sentirse reconocidos como ciudadanos y a construir su papel, su forma de relacionarse con la ciudad» (Trilla y Novella, 2011, p. 40), siendo así reconocidos como actores y gestores de significados (culturales) y modos de vida valiosos (Honneth, 1997).

Llevar a cabo estas propuestas de *educación inicial en contextos rurales y rururbanos* conlleva muchos retos, ya que «las diversas condiciones del mundo rural exigen del sistema educativo flexibilidad para adecuarse a las características de los territorios y la población; [además de] la identificación y la aplicación apropiada de modalidades de educación aptas para contextos de dispersión [...]» (Ministerio de Educación Nacional, 2015, p. 6). Lo anterior, entendiendo como rural el territorio en donde se dan formas particulares de utilización del espacio, relacionadas con la baja densidad poblacional y la explotación o conservación de recursos naturales, además de la existencia de relaciones sociales determinadas por la interrelación con la naturaleza y la convivencia cercana con los demás pobladores (López, 2006). Para Farah y Pérez (2003) «lo rural no es exclusivamente, entonces, lo agrícola ni la sola expresión de la producción primaria. Lo rural trasciende lo agrario» (p. 4), siendo así la ruralidad una manifestación de diversidad que están siendo mediadas por formas propias de vida rural.

En consecuencia, la educación en contextos rurales y rururbanos debe ser diferenciada de la edu-

cación urbana, pues en estos contextos se tiene una cosmovisión y cultura propias que permean las experiencias cotidianas de las niñas y niños, lo que supone «otras formas del aprender, del hacer y del enseñar» (Arias, 2017, p. 60), que merecen ser conservadas y tenidas en cuenta como parte esencial del territorio. Sobre este concepto, Sosa (2012) menciona que el territorio «es una construcción social realizada por sujetos (como los pueblos), actores (como los grupos de interés) e instituciones sociales (como la familia, la comunidad)» (p. 46), quienes en este espacio de interacción social «enlazan recursos y valores que se construyeron en el pasado, pero cuya valoración permite dar sentido a las acciones y a proyectos del presente y futuro» (Dematteis y Governa, 2005, p. 38). En este sentido, cada niño(a) construye su identidad personal y colectiva, y se apropia del territorio partiendo desde sus intereses, lo que genera una forma particular de habitar y transformar estos lugares, produciendo así saberes propios que se convierten en la esencia de la comunidad.

## Metodología

Esta investigación se inscribe en el modelo de investigación cualitativa (Vasco, 1990), que buscó, desde una perspectiva hermenéutica crítica (Mejía, 2014), comprender el estado de realización del derecho a la educación inicial de los niños y niñas entre los 3 y los 5 años de edad de la vereda La Aldea de San Sebastián de Palmitas (Medellín). Se realizó metodológicamente como estudio de caso, el cual es definido por Simons como «un estudio de lo singular, lo particular, lo exclusivo» (2011, p. 19), asemejándose a la descripción densa de los acontecimientos, las circunstancias y las personas particulares, interpretado en un escenario sociocultural y político

concreto, y analizado como un «sistema delimitado» (pp. 19-20). Como estudio de caso intencional (Stake, 1998; Simons, 2011), tuvo en cuenta las voces de todos los actores implicados en la garantía y disfrute de este derecho, a saber: niñas, niños, familias, agentes educativos y servidores públicos.

Se utilizaron técnicas interactivas de investigación cualitativa (Quiroz *et al.*, 2002): con niños y niñas de grado Transición, la narración de cuentos, cartografías, dibujos, canciones y juegos; con las familias, taller de fotonarrativas sobre la escuela vivida por madres y padres. Así, se construyó una memoria intergeneracional de la (no)garantía del derecho a la educación en la vereda. Con profesoras del centro, un *grupo focal* sobre vivencias como maestras rurales, y cómo afrontaron desde lo pedagógico la contingencia por el covid-19.

Para el análisis y la interpretación de los datos obtenidos, en primer lugar, se realizó una codificación de los diarios de campo, entrevistas y talleres realizados con los participantes (niñas y niños, maestras, familias, empleada pública, y pedagoga del programa *Buen Comienzo*), desde las categorías y subcategorías iniciales e identificando las emergentes. Luego, se interrogó los códigos y los datos obtenidos, agrupando según categorías y subcategorías, iniciales y emergentes. Previamente se seleccionaron los fragmentos de relatos según los propósitos y categorías, que se analizaron e interpretaron a la luz de los referentes conceptuales y legales, relacionando los hallazgos con los indicadores del derecho a la educación.

## Resultados

Afirmamos que el derecho a la educación se viene precarizando en la vereda La Aldea. Uno de los hallazgos es no poder contar con una política educativa sólida que fortalezca el conocimiento de los derechos y la participación de los niños o niñas de la primera infancia: «¿los derechos?: portarnos bien, hacerle caso a la profe y no empujar ni tirar a los demás» (Niño. Diario de campo). Pese a ser fundamental el conocimiento de los derechos (Ley 1098 de 2006), este sigue estando difuso y ambiguo (afectación de la *Aceptabilidad*). En los derechos en la educación, la participación permite «ir estableciendo paulatinamente relaciones simétricas con los adultos» (Ramírez y Contreras, 2014, p. 92). En esta comunidad rururbana la voz de niños(as) no parece ser reconocida como valor al momento de tomar decisiones sobre asuntos que están relacionados con ellos o con su entorno cercano, relegándose a la de los adultos que los acompañan, para quienes en su imaginario estos «no pueden tomar decisiones porque los niños pequeños no conocen ni comprenden aún lo que pasa», «están muy pequeños» (Taller madres) (Afectación de la *Adaptabilidad*). Se evidencia un obstáculo cultural que dificulta reconocerles como sujetos de derecho, y sin escenarios claros para ello. Si bien desde la escuela hay una ratificación de los niños y niñas como sujetos de derechos, urge materializarlos en mecanismos, escenarios y procesos: «¿qué significa?... mmm, algo muy importante, porque todos tenemos derecho, sea los derechos que sea, salud, educación, de todos, desde la infancia, es más, desde que estamos en el vientre, hasta morir, todos tenemos derecho» (Maestra, grupo focal).

En contextos rururbanos las escuelas dependen de los gobiernos urbanos a riesgo de convertirse en una mala réplica de la escuela urbana, pues los contenidos, las metodologías y estrategias no necesariamente son pertinentes con lo rururbano. Es visible la tensión entre quienes las diseñan, dirigen y supervisan y los docentes y directivas que las ejecutan (afectación de la *Aceptabilidad*): «Los libros del PTA vienen desde preescolar. Esos libros nos han servido para un poquito de apoyo. Algunos, porque la verdad no los sabemos manejar» (Maestras, grupo focal).

Se evidencia la ausencia de negociación y diálogo intercultural con los maestros, desde su saber: «nos mandaron un químico, físico, loco para acá. Pero él tiene mucho conocimiento, pero para universitarios, pero ya con niños, niños, como que no le suelta la cosa» (Maestra, grupo focal). Así las políticas fracasan o son resistidas. Igualmente, el diseño didáctico propuesto por las políticas precisa contextualización y construcción didáctica desde el maestro y su saber (afectación de la *Adaptabilidad*).

La lectura crítica de las guías del programa *Todos a Aprender*, usadas en el Centro, mostró un desarrollo didáctico fragmentado, con actividades de lectura y escritura sin contexto, (MEN, 2021). Así, en la guía de aprender a leer, grado *Transición*, el aprendizaje de la lectura se hace de manera monosílaba y a través de «cuentos» constituidos por oraciones cortas, como el ejemplo que veremos a continuación para trabajar el grafema «M» (MEN, s. f.):

Mario es un mico.  
Mario hace maromas.  
Mario salta de mata en mata.  
Mario hace maniobras peligrosas.  
Mario hace reír a todos con sus monerías.

(Matriz revisión documental): «es como observar la cartilla de *Nacho Lee* con una apariencia renovada, pero sin el contenido indicado para el desarrollo integral de la primera infancia» (Maestra, grupo focal) (afectación de la *Aceptabilidad*).

Es así como empieza a desdibujarse el planteamiento de una educación rural diversa (*Adaptabilidad*), «con procesos educativos pertinentes y acordes a las realidades y necesidades de los sujetos en formación» (Chacón, 2019, p. 37). No basta con la voluntad de los maestros para hacer transformaciones, dijo una de las maestras entrevistadas al hablar sobre el modelo de Escuela Nueva: «era, a lo que tanto hablan aquí, pero que no dejan hacer, a su ritmo de aprendizaje, aquí se habla de eso, pero todos tienen que ir iguales» (Maestra, grupo focal).

En la contingencia covid-19 se hicieron visibles las condiciones precarias y brechas en las que muchas instituciones rurales estaban llevando a cabo los procesos educativos, con restricciones del derecho a la educación en cuanto a la *Asequibilidad* (*disponibilidad*) y la *Accesibilidad* (eliminación de barreras): brechas en servicios públicos básicos y la falta de conectividad y de aparatos tecnológicos en las familias rururbanas. Los maestros afrontaron estas situaciones para que los niños y niñas pudieran

continuar de la mejor manera con su proceso educativo. No obstante, se visibilizó la mecanización de aprendizajes desde las tareas: «las hacían solamente por cumplir», «en muchas ocasiones sin tener un apoyo desde sus familias, pues ellos a menudo no cuentan los conocimientos necesarios para realizar este acompañamiento» (Maestras, grupo focal) (afectación de *Asequibilidad y Accesibilidad*); «tuve que buscar recursos para que mi hijo comprendiera temas que yo no conocía», «así como una cosa que sí no entiende él va donde una muchacha vecinita y ella le colabora, pues lo que uno no entienda» (Madre, taller fotonarrativa).

De esta forma, muchas de las escuelas rururbanas, pese a estar dependientes de la institucionalidad urbana moderna, siguen estando desconectadas, no solo del mundo globalizado (sin conectividad), sino también de la realidad de sus estudiantes y maestros, por falta de conocimiento y, por tanto, de comprensión de lo rural y de las infancias rururbanas (Vulneración de las 4A).

## Conclusiones

En el abandono que sufren las zonas rurales y rururbanas por parte del Estado (Unda y Llanos, 2013), la escuela es, en muchas ocasiones, la única institución que lo representa, preocupándose no solo por mejorar los procesos educativos y su calidad, sino por construir un espacio digno para las comunidades rurales y rururbanas (Serenio *et al.*, 2010).

Frente a los desafíos que enfrenta la educación rural y rururbana se precisa del conocimiento serio y sistemático de los mundos de las niñas y niños, y las familias; de lo contrario se perpetúa su exclusión (Collen, 2004).

Así, es necesario asegurar la *Asequibilidad y Accesibilidad* (Tomasevski, 2004): que todas las escuelas cuenten con los servicios básicos (agua potable, energía y conexión a internet, transporte, etc.), la adecuación y reparación de las infraestructuras; que vincule los deseos de la comunidad, haciendo de la escuela un lugar más propio; comprender las diferentes dinámicas que se dan en los contextos rururbanos (Ruiz, 2014) que hoy viven la migración de las personas de la ciudad al campo y la globalización alcanzada por las tecnologías de la comunicación y la información, desdibujándose el límite entre lo urbano y lo rural, y haciendo que se rompan las dinámicas comunitarias tradicionales, pues las familias empiezan a construir sus vidas dejando de lado la cultura campesina, relegada al olvido para unos, y para otros, motivo de vergüenza.

Esto implica profundizar en la comprensión y compromiso sobre lo que significa que las niñas y niños sean sujetos de derechos, dejando al margen asuntos tan importantes como la participación y el conocimiento de sus derechos, centrales en su formación como actores sociales. Exige configurar mecanismos y escenarios claros y precisos de participación para las infancias, en los que sus puntos de

vista sean escuchados y tomados en cuenta, porque no basta con que las niñas y niños puedan hablar sobre sus ideas (Ramírez y Contreras, 2014).

Además, se identifican tensiones culturales en cuanto a la crianza, entre la escuela y las familias, con relación a los derechos y a las formas que las familias consideran «efectivas»: si bien muchas familias entienden que deben cambiar sus formas de crianza, otras no están de acuerdo con abandonar

ciertas prácticas como el trabajo a ciertas edades y los castigos físicos (Köster, 2016).

Así, las instituciones rururbanas precisan superar la marginalización social, educativa y política en las que han sido sumidas, mediante estrategias que visibilicen tanto sus necesidades como sus potencialidades, y romper con la lógica por la que la escuela rururbana se convierte en una réplica de la urbana, en una extensión funcional de la ciudad. ■

## Referencias

- Alarcón, C. L. (2015). *Procesos de implementación de la política colombiana de primera infancia*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/806>
- Alcaldía de Medellín (2015). *Plan de desarrollo local. San Sebastián de Palmitas*. [https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/SubportaldelCiudadano\\_2/PlandeDesarrollo\\_0\\_17/ProgramasyProyectos/Shared%20Content/Documents/2015/Planes%20de%20desarrollo%20Local/COMUNA%2050%20SAN%20SEBASTI%C3%81N%20DE%20PALMITAS.pdf](https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/SubportaldelCiudadano_2/PlandeDesarrollo_0_17/ProgramasyProyectos/Shared%20Content/Documents/2015/Planes%20de%20desarrollo%20Local/COMUNA%2050%20SAN%20SEBASTI%C3%81N%20DE%20PALMITAS.pdf)
- Alcaldía de Medellín (2021). *Programa Buen Comienzo*. <https://medellin.edu.co/buen-comienzo>.
- Amador, J. (2021). Estudios de infancia: la emergencia de un campo que asume a los niños como agentes sociales En: J. Amador y C. García (Eds.) *Infancia, cultura y poder*. Siglo del Hombre Editores.
- Ancheta, A. (2014). Los derechos de la infancia en el discurso de las políticas de Educación y Atención de la Primera Infancia. *Journal of Supranational Policies of Education*, (2), 52-71. <https://revisitas.uam.es/jospoe/article/view/5627>
- Arias, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Educación y Ciudad*, (33), 53-62. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1647>
- Cardona, Y. M. (2018). *El modelo escuela nueva: posibilidades para fortalecer los procesos educativos para el empoderamiento de niños y niñas en el contexto rural*. [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia]. [http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/12437/1/CardonaYuliana\\_2018\\_ModeloEscuelaNueva.pdf](http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/12437/1/CardonaYuliana_2018_ModeloEscuelaNueva.pdf)
- CEPAL (2017). *Panorama Social de América Latina del 2016* [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/42716/7/S1800002\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/42716/7/S1800002_es.pdf)
- Código de Infancia y Adolescencia [CIA]. Ley 1098 de 2006. 8 de noviembre de 2006 (Colombia).
- Constitución Política de Colombia [Const.] (1991). [http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion\\_politica\\_1991\\_pr002.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991_pr002.html)
- Cullen, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Paidós.
- Chacón, L. F. (2019). Calidad educativa: una mirada a la escuela y al maestro en Colombia. *Educación y Ciudad*, (36), 35-49. <https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n36.2019.2120>
- Dematteis, G. y Governa, F. (2005). Territorio y territorialidad en el desarrollo local. La contribución del modelo SLoT. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles* (39), 31-58. <https://bage.age-geografia.es/ojs/index.php/bage/article/view/498>

- García, A. A. (2016). *El pensamiento del profesor rural sobre la educación rural*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1079/TO-19901.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana de Educación*, (49), 19-57. <https://doi.org/10.35362/rie490673>
- Gómez, J. A. (2011). *Capacidad de agencia en jóvenes caleños vinculados a organizaciones juveniles* [Tesis de maestría, Universidad de Manizales]. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130318071710/Tesisjohn.pdf>
- González, M. A. y Hernández, J. A. (2014). Derecho a la educación para la primera infancia en Colombia. *Revista Niños, Menores e Infancias*, (8), 1-37. Recuperado de [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/41022/Documento\\_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/41022/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Guardia, J (2020). *Significados de la Educación rural. Una sistematización de experiencia*. <https://polipapers.upv.es/index.php/reinad/article/view/13825>
- Fajardo, L., Herrera, Y. y López, J. (2020). Aportes de la Práctica Pedagógica Rural a la Formación de los Licenciados en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12357>
- Farah, M., y Pérez, E. (2003). Mujeres rurales y nueva ruralidad en Colombia. *Revista Javeriana: Cuadernos de Desarrollo Rural*, (51). <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/desarrolloRural/article/view/1275>
- Honneth, A. (1997). La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales. *Crítica*.
- Köster, A. J. (2016). Educación asequible, accesible, aceptable y adaptable para los pueblos indígenas en México: una revisión estadística. *Alteridad. Revista de Educación*, 11(1), 33-52. <https://doi.org/10.17163/alt.v11n1.2016.03>
- López, L. R. (2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación*, (51), 138-159.
- López, D. y Ramos, M. (2020). *La enseñanza del inglés en dos contextos rurales colombianos bajo el modelo de escuela nueva*. [Trabajo de grado de la Licenciatura de Inglés - Español, Universidad Pontificia Bolivariana]. <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/5612/Ense%c3%b1anza%20ingl%c3%a9s%20en%20dos%20contextos%20rurales%20colombianos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Mejía, O. (2014). Elementos para una hermenéutica crítica: una introducción al problema del método en las ciencias sociales y el derecho. *Pensamiento jurídico*, 39(1), 15-39. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/peju/article/view/45229>
- Ministerio de Educación Nacional (2014b). *Sentido de la educación inicial*. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341810\\_archivo\\_pdf\\_sentido\\_de\\_la\\_educacion.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341810_archivo_pdf_sentido_de_la_educacion.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (2020). *Gracias a la articulación entre el Programa Todos a Aprender y el Icfes, tutores y formadores apoyarán la implementación de la estrategia “Evaluar para avanzar” en más de 4.000 establecimientos educativos de todo el país*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/401949:Gracias-a-la-articulacion-entre-el-Programa-Todos-a-Aprender-y-el-Icfes-tutores-y-formadores-apoyaran-la-implementacion-de-la-estrategia-Evaluar-para-avanzar-en-mas-de-4-000-establecimientos-educativos-de-todo-el-pais>
- Ministerio de Educación Nacional (2021). *Programa Todos a Aprender*. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-299245\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-299245_recurso_1.pdf)
- Pavez, I. (2013). Los significados de “ser niña y niño migrante”: conceptualizaciones desde la infancia peruana en Chile. *Polis, Revista Latinoamericana*, 12(35), 183-210. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682013000200009>
- Pereira da Costa, H. G. (2019). Educación del campo y niñez en el contexto amazónico. *Arandu-UTIC. Revista Científica Internacional De La Universidad Tecnológica Intercontinental*, 5(1), 263-280. <http://www.utic.edu.py/revista.ojs/index.php/revista/article/view/62>
- Pitalúa, A. C. y Causíl, N. E. (2020). *Prácticas pedagógicas comunitarias de madres rurales para el desarrollo integral de infantes del municipio de San Carlos-Córdoba*. [Tesis de maestría en Ciencias Sociales, Universidad de Córdoba]. <https://repositorio.unicordoba.edu.co/handle/ucordoba/3441>
- Posada, N. (2017). *Educación, ruralidad y cuestión social en la escuela Fuemia del municipio de Frontino*. [Trabajo de grado Licenciatura en Lengua Castellana, Universidad de San Buenaventura Colombia]. [http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/4984/3/Educacion\\_Ruralidad\\_Cuestion\\_Posada\\_2017.pdf](http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/4984/3/Educacion_Ruralidad_Cuestion_Posada_2017.pdf)
- Pulido, O. O. (2017). Política pública y política educativa: una reflexión sobre el contexto. *Educación y Ciudad*, (33), 13-28. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1641>
- Quiroz, A., Velásquez, Á., García, B. y González, S. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Fundación Universitaria Luis Amigó. [http://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos\\_virtuales/posgrado/maestria\\_asesoria\\_familiar/proyectos\\_I/m%C3%B3dulo%202/Tecnicas%20Interactivas%20-%20Quiroz.pdf](http://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familiar/proyectos_I/m%C3%B3dulo%202/Tecnicas%20Interactivas%20-%20Quiroz.pdf)

- Ramírez, M. y Contreras, S. (2014). Deconstruyendo la noción de infancia asociada a ciudadanía y participación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 10(1), 91-105. <http://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/riics/article/view/200>
- Roldán, L. (2020). *Desigualdad educativa y social en la ciudad de Medellín: Estudio sobre trayectorias educativas de las y los jóvenes colombianos egresados de la escuela media*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de la Plata, Argentina]. [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/109415/Documento\\_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/109415/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Rosemberg, F. (2009). La deuda latinoamericana con respecto a los niños y niñas menores de seis años. En: M., Torrado, *Retos para las políticas públicas de primera infancia*, 11-27. Universidad Nacional de Colombia
- Ruiz, M. M. (2014). El derecho a la educación y la construcción de indicadores educativos con la participación de las escuelas. En *Sinéctica*, (43). <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/16/10>.
- Sereno, C., Santamaría, M. y Santarelli de Serer, S. A. (2010). El rururbano: espacio de contrastes, significados y pertenencia, ciudad de Bahía Blanca, Argentina. *Cuadernos de Geografía - Revista Colombiana de Geografía*, 19(1), 41-57. <https://doi.org/10.15446/rcdg.n19.16844>
- Simons, H. (2011) *El estudio de caso: teoría y práctica*. Editorial Morata.
- Sosa, M. (2012). *¿Cómo entender el territorio?* Editorial Cara Parens. <https://www.rebellion.org/docs/166508.pdf>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Editorial Morata.
- Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista IIDH*, (40), 341-388. <https://www.iidh.ed.cr/multic/WebServices/Files.aspx?fileID=1467>
- Trilla, J. y Novella, A. M. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de Educación* (Número extraordinario), 23-43. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2011/re2011/re2011-02.html>
- Unicef - Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Unicef.
- Unda, R. y Llanos, D. (2013). Producción de infancias en contextos de cambios y transformaciones rururbanas. En: V., Llovet (Ed), *Pensar la infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión*, 61-77.

Vasco, C. E. (1990). Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales (5.a Ed.). *Documentos ocasionales*, (54). Centro de Investigación y Educación Popular - CINEP.

Viana, V. M. (2018). *Sentidos y experiencias: Análisis de la estrategia de atención integral a la primera infancia en el municipio de Santa Rosa de Osos a partir de las voces de sus actores*. [Trabajo de maestría, Universidad de Antioquia]. <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/12215>